

LOS PRIMEROS PLANTEAMIENTOS EPISTEMOLÓGICOS EN LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN: LA HERENCIA KANTIANA A TRAVÉS DE LAS CIENCIAS DE LA CULTURA

Joan C. Rincón Verdera

Universitat de les Illes Balears

RESUMEN: La gran dificultad epistemológica para la Pedagogía proviene de su herencia histórica. Casi de partida se empezó a confundir lo educativo con la idealización del hombre, lo que sirvió para mantener discursos alejados de la realidad fáctica, situándolos en el mundo de la mera especulación idealista. La fundamentación de la Pedagogía se fue convirtiendo en un espacio vacío que poco decía de lo pedagógico y, por contra, mucho de las creencias de los autores que especularon sobre ello. Desde esta perspectiva, es fundamental el pensamiento filosófico y pedagógico desarrollado en Alemania desde el último tercio del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX, a través de los trabajos de Windelband y Rickert.

ABSTRACT: The big epistemological difficulty in Pedagogy comes from its historical background. In the beginning, educational matters began to be confused with the idealisation of man. Discourses were constructed which were far from factual reality and entered the world of mere idealistic speculation. The foundation of pedagogy turned progressively into a kind of vacuum that spoke little about pedagogical concerns and in turn said a lot about the personal beliefs of the authors who speculated on this matter. From this perspective, the philosophical and pedagogical thought that was developed in Germany through the Works of Windelband and Rickert, from the last third of the XIX century till the first of the XX century, is fundamental.

1. Introducción: la filosofía crítica alemana en el último tercio del siglo XIX.

Los primeros planteamientos epistemológicos en las ciencias de la educación coinciden con los que se llevan a cabo en las ciencias humanas y sociales (históricas, culturales y del espíritu), es decir, en la filosofía crítica alemana del último tercio del siglo XIX: Windelband, Rickert y Dilthey. El punto de partida es la necesidad de solucionar el problema de la fundamentación científica de estas ciencias, como respuesta a la asimilación que el positivismo había querido llevar a cabo entre ellas y las ciencias naturales. Esta filosofía crítica realizará una clara distinción entre las ciencias históricas y las ciencias de la naturaleza, haciendo extensible la teoría kantiana del conocimiento a la fundamentación de dichas ciencias, rechazando cualquier temática que sobrepase los límites de la conciencia. Estos posicionamientos epistemológicos los encontramos, por una parte, en las ciencias del espíritu, de las que Dilthey extraerá una

nueva metodología y una doctrina del hombre; y, por otra, en el neokantismo de Windelband y de Rickert que se propondrán definir y justificar, por medio del análisis transcendental, la ciencia del pasado. En este artículo nos ocuparemos de las aportaciones de Windelband y Rickert, dejando para un posterior trabajo la obra de Dilthey. Windelband y Rickert tendrán en común la exigencia kantiana de considerar la validez del conocimiento con independencia de las condiciones subjetivo-psicológicas en que tal conocimiento se verifica. Para Windelband, en la práctica, las ciencias de la naturaleza y las ciencias de la cultura se distinguen por los fines que se proponen, pues mientras las ciencias naturales buscan una explicación de los fenómenos desde el punto de vista de las leyes, las ciencias culturales lo hacen desde los acontecimientos aislados. En el primer caso el pensamiento científico es *nomotético* (leyes), mientras que en el segundo es *idiográfico* (ideas). Estos elementos serán el punto de partida de las reflexiones de Rickert que los desarrollará y sistematizará en una lógica de las ciencias históricas, preguntándose por el objeto de las ciencias, y distinguiendo entre ciencias naturales y ciencias culturales. En el plano educacional¹ la gran dificultad para el desarrollo de la Pedagogía (ciencia de la educación), proviene, en gran parte, de esta herencia neokantiana, pues se fue confundiendo lo educativo con la idealización del hombre (ontología, antropología, axiología, teleología), creándose una corriente espiritual y cultural pedagógica que sólo sirvió para elaborar discursos teóricos, poco prácticos (poca ciencia y pocas técnicas), de corte idealista, alejados de la realidad material de la ciencia. La fundamentación de la Pedagogía se fue convirtiendo en un foro de opinión que decía mucho de las creencias de los autores que especularon sobre ello, pero muy poco de lo verdaderamente pedagógico, de la realidad fáctica educacional y de su intervención para mejorarla. En otras palabras, la ciencia de la educación acabó reduciéndose a filosofía de la educación o, si se me permite, a filosofías de la educación o teorías educacionales que eran incomprensibles si no se conocía la filosofía de la educación en las que se fundamentaban. El lastre de esta situación se hizo notar hasta bien entrada la década de los setenta del siglo XX. En este sentido, la fundamentación epistemológica de nuestro campo de acción sólo se clarificará con la aparición de las Ciencias de la Educación, y dentro de ellas la Teoría de la Educación de corte anglosajón y pragmático.

2. El fin de la ciencia en Guillermo Windelband: las ciencias nomotéticas y las ciencias idiográficas.

Para Windelband las Ciencias de la Naturaleza y las Ciencias de la Cultura se distinguen por los fines que se proponen: mientras las Ciencias Naturales buscan una explicación de los fenómenos desde el punto de vista de las leyes, las Ciencias Culturales buscan la explicación de acontecimientos aislados. En el primer caso el pensamiento científico es *nomotético* (generalizador), mientras que en el segundo es *idiográfico* (particularizador). En este sentido, la educación forma parte de la cultura

¹ Esta filosofía crítica neokantiana se concretará educativamente en el historicismo culturalista de Rickert, en el historicismo psicologicista de Dilthey y en las pedagogías especulativas de Eduardo Spranger, Herman Nohl, Guillermo Flitner, Jonas Cohn y Augusto Messer. Cohn y Messer reciben la influencia de la Escuela de Baden y, por lo tanto, están condicionados por las teorías axiológicas de Rickert, construyendo pedagogías centradas en los valores que emanan del ámbito de la comunidad cultural.

humana objetiva, y la Pedagogía, Ciencia de la Educación, debe proceder idiográficamente, alejándose de las ciencias experimentales y generalizantes.

2.1. El mundo de los valores universales: la Escuela de Baden.

La Escuela de Marburgo y la Escuela de Baden quieren hallar críticamente la validez del conocimiento con plena independencia de las condiciones subjetivas en que tal conocimiento se da (Messer, 1933, p. 84; Flamarique, 1991, pp. 153 a 163). Mientras la Escuela de Marburgo reduce los procesos subjetivos del conocer a los métodos objetivos que garantizan la validez del conocimiento (dimensión *lógica*), la Escuela de Baden elabora una *filosofía o teoría de los valores* (Schnädelbach, 1991) considerados independientes de los hechos psíquicos que los atestiguan (dimensión *axiológica*). Windelband, y posteriormente Rickert, se encargarán de *la esfera de la cultura humana objetiva* investigada por *las Ciencias de la Cultura*². Se trata de una vuelta crítica a la doctrina kantiana, condicionada por una interpretación del mundo histórico y cultural, por una ciencia histórica que precisa de un sistema de principios críticamente sólidos. Estos principios serán los *valores*, considerados como normas ideales de validez absoluta. La *filosofía de los valores* será para Windelband *la ciencia crítica de los valores universales* (Cacciatore, 1993).

La tarea de la filosofía crítica consiste en preguntarse si hay una *ciencia* que tenga *un valor absoluto y necesario de la verdad*, si hay una *moral* que tenga *un valor absoluto y necesario del bien*, y si hay un *arte* que posea *un valor absoluto y necesario de la belleza*. La filosofía no tiene como objeto el material empírico de la realidad fáctica, sino las *normas* en las cuales *el pensamiento, el querer y el sentir* pueden poseer el valor de verdad a que aspiran (Windelband, 1947, pp. 168 y 169). Desde esta perspectiva, la filosofía no elabora *juicios de hecho*, sino *juicios de valor* referenciados a una conciencia valorante. Pese a ello, la reacción que se expresa en tales juicios ha tener una validez universal en el sentido que tales juicios *deben ser* reconocidos. Este deber ser es una *necesidad ideal* (indeterminismo, presencia de libertad), distinta de la necesidad natural (determinismo, ausencia de libertad). Esta idealidad configura una *conciencia normativo-valorativa* no fáctica, en la que sus leyes no deben verificarse, necesariamente, en todos los hechos singulares (Messer, 1933, p. 14), pues se trata de normas a las cuales deben ajustarse todas las *valoraciones lógicas, éticas y estéticas*. La conciencia normativa, por lo tanto, es un sistema de normas (código axiológico) que no sólo vale objetivamente, sino que también *debe valer subjetivamente*.

En esta necesidad ideal la *libertad* es la determinación de la conciencia empírica por parte de la conciencia normativa. Esta libertad siempre nos remite a lo religioso, a lo que Windelband llama lo *santo*, donde la conciencia normativa es una realidad transcendente y supramundana y, en cuanto que absoluta, se erige en la guía de los valores de verdad, bondad y belleza. En esta realidad transcendente y supramundana es real todo lo que *debe ser* y no lo es lo que *no debe ser*. En este plano de cosas los juicios valorativos (universalidad) se distinguen de lo subjetivo (relatividad) por su pretensión de *validez absoluta* (deber ser). Estos juicios críticos o valorativos pueden adoptar tres

² Desde el punto de vista teórico son fundamentales sus *Preludios*, en particular el ensayo *La ciencia natural y la Historia*, pues supone la esencia de su *lógica de la historia*, la sistematización de sus planteamientos epistemológicos. Ver WINDELBAND, G. (1947) "La scienze naturali e la Storia", pp. 156 a 174, en *Preludi. Saggi e Discorsi d'Introduzione alla Filosofia* (Milan, Valentino Bompiani).

formas: *lógicos*, *éticos* y *estéticos*, dando lugar a las tres ciencias filosóficas fundamentales: la *lógica*, la *ética* y la *estética*. Para Windelband la *lógica* no es otra cosa que *axiología*, ya que, al igual que nos encontramos con normas éticas y estéticas, que posibilitan, por su adecuación a ellas, el *bien* y la *belleza*, también hay normas lógicas que posibilitan, por su adecuación a ellas, la *verdad*. Si en la realidad transcendente y supramundana es real todo lo que *debe ser* y no es real lo que *no debe ser*, para Windelband no todo lo que es pensado será verdadero, sino *sólo lo que deba ser pensado*. Este hecho es fundamental en la teoría del conocimiento windelbandiano, siendo la Psicología y la Metafísica excluidas de la filosofía crítica.

2.2. La metodología histórica.

En el ensayo *La ciencia natural y la Historia*, Windelband elabora una teoría del conocimiento de la historia, distinguiendo entre *Ciencias Naturales* y *Ciencias de la Cultura*, siendo la principal diferencia la meta que unas y otras se proponen conseguir (aspecto finalístico). Las Ciencias Naturales buscan encontrar una explicación de los fenómenos desde el punto de vista de las generalidades, intentando descubrir las *leyes* a que obedecen los *hechos*, siendo, por ello, ciencias *nomotéticas*; las Ciencias de la Cultura, por su parte, buscan la explicación comprensiva de acontecimientos aislados y tienen como objeto lo *singular* en su forma históricamente determinada, por lo que son llamadas ciencias *idiográficas* (Windelband, 1947, pp. 162 y 163). Las primeras generalizan los hechos como ejemplares típicos de una misma especie, pues tienen como objetivo final el reconocimiento de lo universal; las segundas son ciencias individualizantes que buscan comprender la forma de lo particular en la vida del hombre, de los pueblos, de las sociedades, en el desarrollo de su lengua, su religión, su educación, su ordenación jurídica o sus producciones culturales, literarias y artísticas, teniendo, por lo tanto, como objetivo final el reconocimiento de lo contingente (Windelband, 1947, p. 166). A las ciencias nomotéticas pertenecen todas las *Ciencias de la Naturaleza*, mientras que a las idiográficas pertenecen las *Ciencias Culturales e Históricas* (Losee, 1989, p. 56)³.

Por lo general, las ciencias idiográficas son esencialmente *históricas* y *culturalistas*, siendo su finalidad fundamental hacer revivir el pasado en sus características individuales, como si la temporalización del pasado estuviese situada idealmente en el presente. Dicho en otras palabras, la historia se dirige hacia lo que se puede *intuir*, mientras que la ciencia de la naturaleza tiende a la *abstracción* (Windelband, 1947, p. 163). Desde esta perspectiva, intuición y abstracción nunca pueden subsumirse (reducirse una a la otra), pues el momento histórico (intuición) y el momento naturalista (abstracción) del saber humano no se dejan reducir, según Windelband, a una única fuente (Windelband, 1947, pp. 170 a 173): la *ley general* y el *suceso singular* quedan uno al lado del otro como las últimas magnitudes inconmensurables de nuestras representaciones del mundo (Windelband, 1947, p. 174). En este sentido, podemos decir que la ciencia que estudia la fenomenología educacional (Pedagogía) pertenece al amplio campo de las Ciencias Culturales e Históricas, buscando, sobre todo, el conocimiento de los sucesos singulares: ideas (Historia de la Pedagogía) y práctica

³ La distinción que establece Windelband (ciencias nomotéticas y ciencias idiográficas), no obstante, se ha de entender como puramente lógico-formal y metodológica, pues sobre un mismo objeto de la realidad puede, en ocasiones, actuarse por ambos procedimientos.

(Historia de la Educación). La Pedagogía se reduce a la reflexión teórica y especulativa sobre los fines de la educación.

3. El objeto de la ciencia en Enrique Rickert: las ciencias naturales y las ciencias culturales.

Rickert, siguiendo a Windelband, elabora una teoría formal de la ciencia, en la cual opone naturaleza a cultura, lo cual le permitirá distinguir las Ciencias Naturales de las Ciencias Culturales. Unas y otras ciencias se erigen en ciencias empíricas particulares de la realidad. Los objetos culturales se constituyen por referencia a los valores, mientras que los objetos naturales son ajenos a ellos. También se distinguen por el tipo de método que emplean: en las Ciencias Naturales se sigue el método naturalista, y en las culturales, el método histórico. El método naturalista es el método generalizador que procede por conceptos y leyes universales; en cambio, el método histórico es individualizador, no se preocupa de formar conceptos universales, sino que quiere exponer la realidad en su individualidad. En este sentido, la Psicología no puede ser la ciencia modelo de las Ciencias Culturales, pues al estudiar la psique (naturaleza) debe proceder por el método generalizador, buscando leyes universales que expliquen los procesos mentales. La ciencia en la que deben reflejarse todas las Ciencias Culturales es la Historia que quiere reflejar el pasado en el presente, en su individualidad y particularidad. En este sentido, es fácil deducir que la educación es un bien de cultura, un bien en el que residen valores; consecuentemente, la Ciencia de la Educación, la Pedagogía, se erige en una de las Ciencias Culturales y, como tal, debe investigar su realidad empírica (objetos y procesos educacionales) con una metodología histórica (especulativa), alejándose del método científico y experimental.

3.1. Cómo conoce la ciencia: la lógica del conocimiento.

Rickert⁴ pretende definir y desarrollar los intereses, problemas y métodos comunes a las disciplinas empíricas que pertenecen a las Ciencias Culturales, al tiempo que trazar la demarcación entre éstas y las Ciencias Naturales. Para ello elabora una lógica del conocimiento (teoría del método), a partir de la cual expone las dos formas fundamentales en las que se manifiestan los planteamientos científicos (Rickert, 1965, p. 25). Las ciencias pueden distinguirse por los objetos de que tratan (principio material) y por los métodos que aplican (principio formal). Rickert se opone al principio material de clasificación de la ciencia, propio de la época, que tiene en los conceptos de *naturaleza* y *espíritu* su punto de demarcación. Por lo general, el significante naturaleza se refiere al ser *corporal*, y el de espíritu al ser *ánimico*, y, de las peculiaridades que presenta el contenido de la vida psíquica en oposición con el contenido del mundo físico, se derivan las diferencias entre los dos métodos con que han de proceder las Ciencias del Espíritu y las Ciencias de la Naturaleza (principio formal). De ahí, precisamente, que junto a la *física*, la más general y fundamental de las ciencias del cuerpo, normalmente se coloque la *Psicología* como ciencia general y fundamental del

⁴ Para el desarrollo de este apartado nos fundamentaremos, básicamente, en su obra (1965) *Ciencia cultural y ciencia natural* (Madrid, Espasa-Calpe), pues supone una síntesis perfecta de su pensamiento en lo referente al objeto de las Ciencias Culturales.

espíritu (Rickert, 1965, pp. 37 y 38). No es éste el camino correcto y en lugar de una distinción entre naturaleza y espíritu, la teoría del método debe establecer otras dos parejas de conceptos fundamentales para establecer el principio material de la ciencia empírica: los de *naturaleza* y *cultura*.

La realidad, holística y sistémicamente considerada, como conjunto de toda la existencia física y espiritual, puede y debe considerarse, según Rickert, como un todo unitario, *monísticamente*. En consecuencia, hay que investigarla por medio de disciplinas particulares que utilicen un único y mismo método. En este sentido, sólo es posible conseguir una oposición material de los objetos de la realidad, que sirva como fundamento para la clasificación de las ciencias empíricas, si de la realidad total se destacan un cierto número de objetos y procesos en los que el investigador vea algo más que simple naturaleza. Desde esta perspectiva, ya no será suficiente la exposición naturalista, sino que se deberán plantear otras preguntas muy distintas referidas a los objetos y procesos llamados *culturales*. Se trata de oponer, como podemos ver, *naturaleza* a *cultura*, y, en este sentido, una división en *Ciencias Naturales* y *Ciencias Culturales*, basada en la especial significación de los objetos y procesos de la cultura, expresa la radical oposición de intereses de uno y otro campo de investigación en las ciencias empíricas (Rickert, 1965, pp. 41 y 42). Por otra parte, a este principio material hay que añadir el principio formal que nos conducirá a los diferentes métodos que utilizan una y otra ciencia. La oposición al concepto lógico de la naturaleza (en el sentido formal kantiano, en cuanto que está determinada por leyes universales), no puede ser más que el concepto lógico de *historia*, en el sentido formal del *suceder singular*, en su peculiaridad e individualidad (que no está determinada por leyes universales). El concepto de suceso singular está en oposición formal al concepto de ley universal, por lo cual deberemos distinguir entre el *método naturalista* y el *método histórico* (Rickert, 1965, pp. 42 y 43; Ledesma, 1982, pp. 35 a 44)⁵. Veamos todos estos aspectos con más detenimiento.

3.2. Naturaleza y cultura: conceptualización.

Para Rickert *naturaleza* es el conjunto de lo nacido por sí, oriundo de sí y entregado a su propio crecimiento; enfrente se sitúa la *cultura*, ya sea como lo producido directamente por un hombre en función de fines valiosos; ya sea, si la cosa existe con anterioridad, como lo cultivado intencionalmente, en atención a los valores que en ella residen (Rickert, 1965, pp. 45 y 46). En todo objeto o proceso cultural hay siempre incorporado algún *valor* reconocido por el hombre y en función del cual lo produce o, si ya existe, lo cuida y cultiva. Lo que ha nacido y crecido por sí, debe considerarse sin referencia a ningún valor. En los objetos y procesos culturales residen valores, que llamaremos *bienes*, para distinguirlos, como realidades valiosas, de los valores mismos que no son realidades, sino idealidades valiosas (Dacal, 1995, p. 32). Los procesos naturales no son pensados como bienes y están libres de valores. Si de un objeto cultural se retira el valor, éste queda reducido a mera naturaleza. Por medio de esta referencia a los valores podemos distinguir dos clases de objetos, los *culturales* y los *naturales*; y sólo por ese medio podemos hacer la distinción entre ambas clases de objetos. Un valor

⁵ Sin embargo, al igual que Windelband, entiende que para la consideración lógica de la ciencia empírica aparecen *territorios intermedios* en los cuales están estrechamente unidas investigaciones que pueden ser culturales en su contenido y naturalistas en su método y viceversa. Ver *Ibidem*, pp. 43-44.

de cultura, o es reconocido de hecho por todos como válido, o su validez debe ser afirmada, al menos, por un hombre de cultura. Además, a los valores culturales nos sentimos obligados, ya sea porque el valor es reconocido por todos los miembros de una comunidad, ya sea porque su reconocimiento les es exigido a todos ellos (Rickert, 1965, pp. 47 a 49).

La palabra cultura puede tener muchas connotaciones, siendo la que más equívocos produce la que señala como nota distintiva de lo cultural la manifestación de *factores psíquicos*, tomándose éstos como la única limitación posible de los objetos culturales frente a los naturales (Cohn, 1944, p. 32). Paralelamente a ello, la Psicología es considerada como la base principal de toda ciencia cultural (Mardones y Ursua, 1982, p. 45). Rickert piensa que el factor psíquico es condición necesaria, pero no suficiente, pues si desaparece la referencia a los valores culturales, aunque haya actividad psíquica, no hay más que naturaleza ante nosotros y en tal caso falla el criterio de clasificación (Rickert, 1965, pp. 51 y 52). Es cierto que los procesos culturales deben considerarse, no sólo en relación a un valor, sino también a un ser psíquico que los valora (conciencia psíquica valorativa), y, en este sentido, lo psíquico, en general, se suele considerar como lo más valioso, en comparación con lo corporal. Es evidente que existe un nexo de unión entre la oposición de naturaleza/cultura y la de naturaleza/espíritu (factores psíquicos), ya que en los procesos culturales, en tanto que bienes valiosos, hay siempre una valoración, con lo cual la vida psíquica también juega un papel importante (Bueno, 1978, p. 14). Pese a ello, no puede justificarse una división de las ciencias fundada en la oposición entre naturaleza y psique, pues la mera presencia de lo psíquico (naturaleza) no constituye por sí sola el objeto cultural⁶.

3.3. La transformación de la realidad empírica para su conocimiento.

La realidad empírica se manifiesta como una *pluralidad incalculable* (complejidad), siendo el conocimiento que un hombre puede adquirir insignificante comparado con lo que tiene que dejar de conocer (Rickert, 1965, p. 57). Por ello, el conocimiento de lo real no puede ser nunca una reproducción (positivismo), sino una *transformación* simplificatoria de la realidad (Rickert, 1965, pp. 59 y 60). La imposibilidad de aprehender en conceptos la realidad, tal cual es, hace que Rickert afirme la *irracionalidad* de la realidad empírica, extrayendo dos principios de aplicación a todo objeto real que conozcamos inmediatamente (Rickert, 1965, pp. 61 y 62): por una parte, en la realidad empírica todo fluye constantemente (*principio de la continuidad de todo lo real*); y, por otra, en la realidad empírica no hay nada absolutamente homogéneo porque todo es diferente (*principio de la heterogeneidad de todo lo real*). El principio de la heterogeneidad (diferencia) se combina con el principio de la continuidad (fluidez), encontrando en la realidad una *continua diferencia*, lo cual imprime el sello característico de *irracionalidad*. Por ello, sólo mediante una separación conceptual de la heterogeneidad y de la continuidad puede la realidad hacerse racional: se trata de transformar la continuidad heterogénea en *discreción heterogénea*. Si queremos mantener las cualidades de la realidad tendremos que atenernos a su heterogeneidad,

⁶ Rickert distingue conceptualmente entre la valoración, los valores y los bienes. En este mismo sentido ver los trabajos de FRONDIZI, R. (1977) *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología*, pp. 60-73 (México, FCE); y RUGER, R. (1969) *La filosofía del valor* (México, FCE).

para lo cual será preciso hacer cortes en su continuidad, poniendo límites a nuestro campo de investigación, aunque para ello simplifiquemos la realidad, pues perderemos todo aquello que esté fuera de lo acotado (Rickert, 1965, pp. 63 a 65).

Para que no sea arbitrario este proceder transformativo, las ciencias necesitan un *a priori* que puedan utilizar para la acotación recíproca de las realidades. Se trata de definir un *principio formal de selección* en el que apoyarse para proceder a separar lo *esencial* de lo que no lo es (Rickert, 1965, pp. 63 a 66). En este sentido, el *conocimiento*, en su aspecto formal, es el conjunto de lo esencial, nunca una reproducción del contenido de la realidad (esencia de las cosas). A la metodología le corresponderá poner de manifiesto, según su carácter formal, la manera en que se forman dichas esencias, pues el carácter del método científico dependerá del modo cómo se hagan los cortes en la realidad y se seleccionen las partes esenciales. En este sentido, la solución al problema de si entre los dos grupos de ciencias particulares empíricas hay diferencias metodológicas, coincidirá con la solución al problema de saber si hay también dos puntos de vista diferentes en el principio que utilizan para separar lo esencial de lo que no lo es y reducir a la forma de *concepto* el contenido intuible de la realidad (principio formal de la *conceptualización*). En definitiva, para comprender el método de una ciencia debemos estudiar el modo que tienen de proceder cada una de las ciencias empíricas particulares (Rickert, 1965, pp. 67 y 68).

3.4. La cuestión metodológica en las ciencias: generalización versus individualización.

Para las Ciencias Naturales, la realidad se divide en lo *físico* y en lo *psíquico*, dando lugar a dos territorios separados de investigación y a dos sistemas de ciencias particulares generalizadoras: las que se ocupan de las *realidades corporales* y las que lo hacen de las *realidades anímicas*. Ambos sistemas son iguales en cuanto a su estructura lógica, y toda investigación de objetos y procesos corporales o espirituales (naturales) debe desarrollarse por el mismo procedimiento. Este proceder consiste en formar conceptos universales, a los cuales puedan subordinarse las distintas realidades empíricas. Lo fundamental será lo que tienen en común (general) todos los objetos y procesos que caen bajo el mismo concepto universal, mientras que lo que no sea común (particular) será considerado como no esencial y, por lo tanto, no entrará en la ciencia. Conocer la realidad significará descubrir *leyes generales* (universales), cuya esencia lógica incluya el no contener nada de lo que se encuentre sólo en los objetos y procesos singulares. Este es el proceder propio de las Ciencias Naturales, es decir, de las ciencias que utilizan una metodología generalizadora. El modelo del primer tipo de ciencia empírica particular es la *Física* (mecánica), mientras que la *Psicología* lo es del segundo tipo. En este sentido, lo psíquico (naturaleza cuando no se refiere a valores) debe ser investigado por el método generalizador propio de las Ciencias Naturales, es decir, estableciendo conceptos universales y elaborando leyes generales (Rickert, 1965, p. 80).

Lo cierto es que la realidad es más compleja (incalculable) de lo que piensa el proceder positivista que sólo ve realidades físicas y psíquicas que *son*; también existe la dimensión axiológica, donde las normas ideales *valen* (Rickert, 1965, pp. 84 y 85; Cuellar, 1998). El hombre es capaz de establecer valores y cuando la unidad de lo real no se limita a lo físico y psíquico, sino que también se presenta como una referencia a valores, entonces puede afirmarse que la consideración generalizadora no es suficiente, y que no es lícito investigar la realidad sólo por el método naturalista. Si lo hiciéramos no nos quedaría más remedio que suprimir la referencia a los valores, que son los que

individualizan la realidad, haciéndola irrepetible. Con esto, sin embargo, no se demuestra que la vida anímica, como tal, se oponga a entrar en una concepción naturalista, sólo se demuestra que determinadas especies de la vida anímica, por la significación que en ellas reside (los valores), no pueden tratarse únicamente por el método generalizador. Lo que le importa a Rickert es mostrar que la ciencia que investiga la vida anímica, refiriéndose exclusivamente a que es anímica y no corporal, no tiene fundamento alguno para usar un método diferente al naturalista, es decir, generalizador en el sentido lógico, pues toda realidad, y la psíquica también, puede y debe ser aprehendida por modo generalizador como naturaleza y, por consiguiente, debe ser concebida también por modo naturalista. Sin embargo, cuando entran en juego los valores, la parte de la realidad que se ve afectada por ellos no puede investigarse por el método naturalista, es preciso buscar un método que no sea generalizador, que no destruya la peculiar individualización de los objetos culturales. Aquí, precisamente, reside el problema de la ciencia cultural (Rickert, 1965, p. 85).

La ciencia necesita un principio directivo para la selección de lo esencial. En las Ciencias Naturales, tanto si se investiga lo físico como lo anímico, este principio consiste en la composición de lo común mediante comparación empírica y su exposición mediante leyes generales. Desde esta perspectiva, el concepto de ciencia coincidirá con el concepto de ciencia natural y toda ciencia que trate del ser real se reducirá al problema de encontrar los conceptos universales o leyes naturales a que se subordinan sus objetos. Ahora bien, si ha de haber para el mundo real, dentro de la investigación particular, un modo de conceptualización que se diferencie del que emplea la ciencia natural, no es posible asentarlos sobre las propiedades de la vida psíquica. Lo cierto es que hay ciencias que no se proponen establecer leyes naturales, que no se preocupan de formar conceptos universales. Se trata de las *ciencias históricas* que quieren exponer su parcela de la realidad (que no es general, sino particular) en su individualidad, gracias a la referencia a los *valores universales*. Tan pronto como la individualidad entra en consideración falla el concepto naturalista, porque la significación de éste consiste en separar y excluir lo individual por no ser esencial, perdiéndose toda la riqueza que supone lo único e irrepetible, propio de las Ciencias Históricas y Culturales. Si sólo se procediera por el método naturalista generalizador la ciencia no cumpliría su principal cometido que no es otro que el progreso de la humanidad, pues no captaría la realidad en toda su complejidad (Rickert, 1965, pp. 87 y 88).

Ahora bien, para Rickert, *naturaleza e historia* no son dos realidades distintas, sino la misma realidad vista desde dos puntos de vista diferentes. La realidad se hace naturaleza cuando la consideramos con referencia a lo universal (ausencia de valores); y se hace historia cuando la consideramos con referencia a lo particular e individual (presencia de valores). En consonancia con ello opone al proceder generalizador de la ciencia natural el proceder *individualizador* de la historia (Rickert, 1965, pp. 91 y 92). Las ciencias empíricas tienen todas en común el hecho de formular juicios verdaderos sobre el ser real del mundo sensible, con lo cual sólo puede haber una ciencia empírica unitaria referida a la realidad, que también es única. Ahora bien, las ciencias particulares de la realidad se proponen, igualmente, los dos fines diferentes en la forma de la generalización y de la individualización y, para conseguir estos fines, debe haber también modos de conceptualización que sean diferentes en la forma. En este sentido, la educación es un bien de cultura, es decir, un bien en el que residen valores; consecuentemente, la Ciencia de la Educación, la Pedagogía, como ya sucedía en

Windelband, se erige en una de las Ciencias Culturales y, como tal, debe investigar su realidad empírica (objetos y procesos educativos) con una metodología histórica (especulativa), procediendo por individualización, alejándose del método científico experimental propio de las Ciencias Naturales.

4. Conclusions.

Rickert, siguiendo las premisas windelbandianas, entiende que la conceptualización naturalista o generalizadora no es el resultado del funcionamiento de categorías universales, sino del empleo de ciertos métodos guiados por ciertos intereses. Podemos considerar las cosas en su concreta peculiaridad, tal como se nos ofrece cada una, o bien en su generalidad, como especies en las que el individuo y sus valores humanos (culturales) apenas cuenta. El valor, por lo tanto, es quien decide en cada caso cuándo hemos de ceñirnos al individuo o cuándo al colectivo. De aquí dos posibles métodos: el generalizador, peculiar de la ciencia natural (ajeno al hombre y al mundo de la vida), y el individualizador, propio de las ciencias de la cultura (centrado en los valores humanos, es decir, culturales, y en las relaciones que se establecen en el mundo de la vida). Estos intereses que orientan la metodología generalizadora o individualizadora no son otra cosa que las distintas concepciones de la realidad, de la vida y del mundo, es decir, creencias, ideologías y cosmovisiones. Rickert, por otra parte, resalta que para una clasificación lógica de las ciencias, lo que importa, única y exclusivamente, son los fines, nunca los medios que siempre son secundarios o subsidiarios de aquéllos. En este sentido las ciencias positivas, en particular la psicología explicativa y causal, sólo pueden actuar como auxiliares de la ciencia histórica y, en tanto que auxiliares, tan sólo colaborar en la determinación de los medios, nunca de los fines que dependen de los valores culturales.

Para Rickert las ciencias de la cultura, que son también ciencias históricas (Windelband), se rigen por el criterio del valor: sólo el valor convierte un determinado hecho en históricamente relevante. La esencia del valor no es su facticidad, sino su vigencia, es decir, su significación para el desarrollo y progreso de la cultura. Lo cierto, sin embargo, es que el valor escapa a la historia, pues tiene carácter ideal, es universal y, según Rickert, es lo que asegura la objetividad empírica de las ciencias históricas. Para fundamentar esta objetividad y no caer en el relativismo historicista, se apoya en el concepto de valoración, es decir, en la referencia teórica de los objetos históricos que residen en los bienes de la cultura. Así pues, Rickert resalta los fines, fundamentados en valores culturales universales, por encima de los medios, con lo cual se aleja de la realidad concreta de la ciencia, refugiándose en un idealismo trascendental que ignora la facticidad del mundo real; y, por otra parte, la centralidad del concepto de valor y de valoración sobre la realidad cultural histórica, acaba siendo referida a determinadas concepciones del mundo, es decir, a determinadas creencias cosmovisionales. Éste es el bagaje que Rickert, tras los pasos de Windelband, aportará a los filósofos educativos que desarrollarán pedagogías axiológicas, con lo cual la posibilidad de establecer una teoría educativa sustentada en la realidad, con base científica y preocupada por los medios y los métodos educativos tendentes a la transformación y mejora de la realidad, educacional y social, tendrá pocos visos de viabilidad.

Desde esta perspectiva, podemos decir que son dos los grandes posicionamientos o paradigmas desde los que se pretende abordar y conocer la realidad: el paradigma positivista (naturalista) y el paradigma crítico-hermenéutico (culturalista-espiritualista); cada uno se decanta por una metodología específica: método científico-experimental

(naturalista) y método científico-racionalista (culturalista-espiritualista). Desde la concepción unitaria de la Pedagogía en Herbart hasta la emergencia de la etapa científica de principios del siglo XX, la Pedagogía se orientó, por una parte, hacia una pedagogía de corte racio-filosófica (Pedagogía Racional: Paulsen) y otra, de corte científico, basada en la metodología experimental (Pedagogía Experimental: Lay y Meumann). La cientificidad de la Pedagogía se fue debatiendo entre dos proyectos: erigirse como reflexión sobre los fines de la educación (culturalista-espiritualista), o constituirse como ciencia de medios y procedimientos que guiaran la acción (naturalista). La Pedagogía especulativa neokantiana alemana elaborada sobre los presupuestos epistemológicos de Windelband y Rickert optó por la reflexión finalística de lo educacional, dando lugar a una Pedagogía especulativa de marcado carácter filosófico, asentada entre las Ciencias Culturales, cuya misión era comprender e interpretar (teorizar) la fenomenología educacional. Por su parte, la Pedagogía positivista, científica y experimental (Dewey) se decantará por el segundo proyecto (practicar), desembocando, con el tiempo, en las llamadas Ciencias de la Educación entre las que aparecerá la Teoría de la Educación. La historia de la educación occidental se ha debatido entre pensar la educación y practicarla, creando, entre una y otra, un gran abismo: la disociación entre la preocupación y la ocupación, entre la realidad y la idealidad, entre el ser y el deber ser.

Desde el primer tercio del siglo XX hasta, aproximadamente, finales de la década de los setenta del mismo siglo, van a aparecer en el campo educacional innumerables obras con alguno de estos títulos: Pedagogía General, Pedagogía Sistemática, Pedagogía Fundamental o Pedagogía Crítica. La pretensión científicista del primer tercio del siglo XX aspiraba a desarrollar un cuerpo unívoco de conocimientos sobre el hecho educativo y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo cual debía facilitar el desarrollo de la Ciencia de la Educación (Pedagogía), pues la investigación educacional abandonaría la línea histórico-filosófica que la ciencia educacional había iniciado (y la Pedagogía Racional había desarrollado modernamente), con la pretensión de describir y explicar la fenomenología educativa (leyes generales) y deducir de dicho conocimiento científico los procedimientos y técnicas que pudieran regular de manera eficaz las prácticas de enseñanza (normas particulares). La Pedagogía se erigiría entonces en la Ciencia de la Educación por excelencia, aunque dependiente de otras ciencias auxiliares (visión científico-normativa y unitaria de la Pedagogía como ciencia autónoma de la educación). Desde esta perspectiva, todas las pedagogías que hemos mencionado anteriormente poseen un contenido eminentemente humanista al centrarse en el estudio del hombre y sus manifestaciones: la Pedagogía será fundamental por su temática, sistemática por la ordenación estructurada de sus contenidos y crítica al estudiar al hombre.

A partir del carácter humanista de la Pedagogía surge la imposibilidad de construir una teoría única de la educación, pues al fundamentarse en el hombre, concibe el *pattern* o modelo teleológico desde posiciones antropológicas, aspirando a la optimización del ser humano de acuerdo con un arquetipo previamente diseñado, cuya meta u objetivo se conseguirá mediante la actividad educacional. Como vemos, lo antropológico determina el sentido del campo que se pretende estudiar, ya que siempre es un modelo humano (un modelo perfecto) el que se considera como el objetivo que debe cumplir, determinando así todas sus actuaciones. Será, consecuentemente, la pluridimensionalidad de modelos antropológicos, así como los valores que lo sustentan y los fines que se persiguen (ontología, antropología, axiología y teleología), lo que

posibilitará las múltiples teorías que existen sobre la educación. Lo onto-antropo-axio-teleológico es, pues, el condicionamiento de la relación educativa, ya que ésta, como hemos visto, siempre establece su evolución en función del modelo antropológico que se le presenta como meta o finalidad. De ahí que las teorías de la educación surjan con el afán de sistematizar los elementos educativos que se adecuan a la finalidad humanística que se persigue (contexto ideológico o teorías de la educación), sin estudiar denotativamente el objeto primordial de toda Pedagogía, es decir, sin llegar, simple y llanamente, a la esencia de la educación y su fenomenología (Teoría de la Educación).

La gran dificultad epistemológica de la Pedagogía es consecuencia de su herencia histórica, lo que equivale a decir que la problemática conceptual de la educación, más que epistemológica, es histórica (o también histórica). Casi de partida y desde distintos posicionamientos se empezó a confundir lo educativo con lo espiritual y con la idealización del hombre, lo que supuso que se abriera una pobre polémica, a lo largo de más de sesenta años (último tercio del siglo XIX y primer tercio del siglo XX), sobre el saber educativo, que llevó a confundir argumentos y a crear una corriente subjetiva de pensamiento que tan sólo sirvió para alejar lo educacional de la realidad fáctica, situándose en la esfera de la especulación idealista (neohumanista y neoplatónica), desligándose de la necesaria materialidad de la ciencia. Esta situación nos acerca al propio fracaso de la disciplina pedagógica. Sólo a partir de la atomización de las Ciencias de la Educación (década de los setenta del siglo XX), que reemplazarán a la poco operante Pedagogía, los estudios pedagógicos van siendo tenidos en cuenta. La Pedagogía, orientada hacia las grandes trascendencias ontológicas, fue desentendiéndose de los verdaderos problemas educacionales, de la realidad material de la educación, que, por el contrario, poco a poco fue interesando a las demás Ciencias Humanas y Sociales (a partir de la segunda Guerra Mundial), que se fueron apropiando de su campo de estudio. El fracaso del pensamiento acerca de lo pedagógico fue tan claro y de tal calibre que hizo que la Pedagogía pasase a mejor vida a manos del pragmatismo, el realismo y el materialismo aportado por las Ciencias Humanas y Sociales en su aplicación al estudio de la educación (ciencias extrapedagógicas). La historia de la construcción de la Pedagogía culminó, pues, con la desaparición de la propia Pedagogía, siendo sustituida por la Teoría de la Educación, que, ahora sí, buscará abordar la construcción de un saber material, es decir, científico-tecnológico sobre la fenomenología educacional.

BIBLIOGRAFÍA

- BUENO, G. (1978): «Sobre la idea de la Cultura», *La Nueva España*, Oviedo, 25 de Octubre.
- CACCIATORE, G. (1993): *Storicismo problemático e metodo critico* (Napoli, Guida).
- COHN, J. (1944): *Pedagogía Fundamental* (Buenos Aires, Editorial Losada).
- COLLINGWOOD, R.G. (1956): *The Idea of History* (Oxford University Press, Nueva York).
- CUELLAR, H. (1998): «Los valores, ¿Existen?», Paideia (Twentieth World Congress of Philosophy, in Boston, Massachusetts from August 10-15, 1998). Versión electrónica (<http://www.bu.edu/wcp/MainValu.htm>).
- DACAL, J.A. (1995): «Cultura y Filosofía», *Logos*, nº 67, Enero-Abril.
- FLAMARIQUE, L. (1991): «La filosofía crítica o la hermenéutica de la razón vital», *Cuadernos Salmantinos de Filosofía*, XVIII, pp. 153-163,.
- FLITNER, W. (1935): *Pedagogía Sistemática* (Barcelona, Editorial Labor).

- FRONDIZI, R. (1977): *¿Qué son los valores? Introducción a la axiología* (México, FCE).
- GARCÍA HOZ, V. (1985): *Principios de Pedagogía sistemática* (Madrid, Rialp.)
- GÖTTLER, J. (1955): *Pedagogía sistemática* (Barcelona, Herder).
- GRONDIN, J. (1989): *Kant et le problème de la philosophie: l'a priori* (Paris, Librairie Philosophique J. Vrin).
- HENZ, H. (1976): *Tratado de Pedagogía sistemática* (Barcelona, Herder).
- HUBERT, H. (1976): *Tratado de Pedagogía sistemática* (Barcelona, Herder).
- HUBERT, R. (1990): *Tratado de Pedagogía general* (Buenos Aires, El Ateneo).
- KRIEKEMANS, A. (1982): *Pedagogía general* (Barcelona, Herder).
- LEDESMA, R. (1982): «De Rickert a la Fenomenología», *La filosofía, disciplina imperial* (Tecnos, Madrid).
- LEMUS, L.A. (1973): *Pedagogía. Temas fundamentales* (Buenos Aires, Kapelusz).
- LOSEE, J. (1989): *Filosofía de la ciencia e investigación histórica* (Madrid, Alianza).
- MARDONES, J.M^a. y URSUA, N. (1982): *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales: materiales para una fundamentación científica* (Barcelona, Fontamara).
- MESSER, A. (1933): *Fundamentos Filosóficos de la Pedagogía* (Barcelona, Editorial Labor).
- NASSIF, R. (1987): *Pedagogía general* (Madrid, Cincel).
- NOHL, H. (1965): *Antropología Pedagógica* (México, FCE).
- REDDEN, D. y RYAN, F.A. (1967): *Pedagogía general y Filosofía de la Educación* (Madrid, Morata).
- RICKERT, H. (1965): *Ciencia cultural y ciencia natural* (Madrid, Espasa-Calpe).
- RUGER, R. (1969): *La filosofía del valor* (México, FCE).
- SCHNÄDELBACH, H. (1991): *Filosofía en Alemania (1883-1933)* (Cátedra, Madrid).
- STEFANOVICS, T. (1961): *Dilthey, una filosofía de la vida* (Montevideo, Editorial Bibliográfica Uruguaya).
- WINDELBAND, G. (1947): «La scienze naturali e la Storia», *Preludi. Saggi e Discorsi d'Introduzione alla Filosofia* (Milan, Valentino Bompiani).
- ZARAGÜETA, J. (1953): *Pedagogía fundamental* (Barcelona, Labor).

